
Composições lúdicas entre crianças, jovens, adultos e natureza

Juliana Araújo Silva [1] e Elizabeth M. F. A. Lima [2]

Resumo: Este artigo relata a experiência de um projeto de extensão realizado entre a Universidade de São Paulo e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criado e executado por estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Terapia Ocupacional, Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia da universidade. O projeto intitulado “O espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço”, foi realizado no assentamento Dom Pedro Casaldáliga de 2006 a 2008, com o financiamento do Fundo de Cultura e Extensão da USP. O projeto foi formado com o intuito de discutir a infância naquele assentamento, através da construção de estruturas/ brinquedos a serem elaborados, a partir da vivência com as crianças e por todos os envolvidos. Seu desenvolvimento, no entanto, comportou diferentes percepções e mudanças a partir do contato com as crianças. Pretende-se discutir neste artigo o processo de construção do trabalho que envolveu deslocamentos das posições hegemônicas - adultos propositores e crianças receptoras -, a construção de uma presença cartográfica e inventiva, colocando em fluxo composições entre corpos infantis, de jovens adultos e do ambiente natural do assentamento.

Palavras-chave: Infância. Invenção. Cartografia.

Playful compositions between children, youth, adults and nature

Abstract: This article reports the experience of an extension project carried out between the University of São Paulo and the Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), created and executed by undergraduate and post-graduate students in Occupational Therapy, Architecture and Urbanism and Pedagogy courses from the university. The project entitled “O espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço” was carried out in the Dom Pedro Casaldáliga settlement from 2006 to 2008, with funding from the USP Culture and Extension Fund. The project intended to discuss childhood in that settlement, through the construction of structures / toys to be elaborated, from the experience with the children and by everybody involved. Its development, however, involved different perceptions and changes from contact with children. It is intended to discuss in this article the process of construction of work that involved displacement of hegemonic positions - proposing adults and receiving children -, the construction of a cartographic and inventive presence, putting in flux compositions between children’s bodies, young adults and the natural environment of the country.

Keywords: Childhood. Invention. Cartography.

[1] Doutora em Psicologia e Sociedade. Pós-doutoranda na Universidade de São Paulo. E-mail: juliana.arsi@gmail.com.

[2] Professora Livre Docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo. Email: beth.lima@usp.br

INTRODUÇÃO

Não se trata mais das utilizações ou das capturas, mas das sociabilidades e comunidades. Como indivíduos se compõem para formar um indivíduo superior, ao infinito? Como um ser pode se apoderar de outro no seu mundo, conservando-lhe ou respeitando-lhe, porém, as relações e o mundo próprios? (DELEUZE, 2002, p.131).

Este artigo relata a experiência de um projeto de extensão realizado entre a Universidade de São Paulo (USP) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criado e executado por estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Terapia Ocupacional, Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia da universidade. Ele parte da monografia “A sutileza em criar mundos” apresentada para o Curso de Teria Ocupacional da USP que fez uma análise a partir do método cartográfico da experiência em questão. O projeto intitulado “O espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço”, foi realizado no assentamento Dom Pedro Casaldáliga de 2006 a 2008, com o financiamento do Fundo de Cultura e Extensão da USP.

No ano de 2006 surgiu uma parceria entre o MST e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), através da disciplina obrigatória de graduação da FAUUSP - Desenho Urbano e Projeto dos Espaços da Cidade. O trabalho desenvolvido pelos alunos desta disciplina aconteceu no assentamento Dom Tomás Balduino e consistia em conceber em parceria com os assentados, propostas de desenho urbano para o local. Após esse trabalho houve um desejo de continuidade dessa parceria entre a FAUUSP e o MST que se desdobrou em ações desenvolvidas a partir da disciplina de Paisagismo: Sistemas de Espaços Livres

no assentamento Dom Pedro Casaldáliga e que tinha por objetivo o desenvolvimento de planos e projetos capazes de espacializar conceitos em forma de sistemas de espaços livres que atendam tanto às peculiaridades da base física como às demandas e anseios da população, participante ativa do processo de elaboração e discussão dos projetos (NASCIMENTO, 2014).

Para a implementação de tal proposta foram constituídos dois grupos de trabalho, o primeiro para realizá-lo com os adultos e o segundo com as crianças. O último foi formado a partir do desejo de se trabalhar com essa população a fim de desmistificar a criança como ser passivo e tutelado, e compreender todos os habitantes (do assentamento), sejam eles adultos, crianças ou jovens, como sujeitos da construção de seus lugares. As estudantes foram aos poucos se aproximando da realidade das crianças assentadas por meio de conversas com os setores de Educação e Cultura daquele assentamento e de passeios que realizavam com elas para reconhecimento do local. O principal objetivo era perceber como aquelas se relacionavam com o espaço, como estavam vivenciando a transição campo-cidade, e compreender como as crianças se apropriavam de noções espaciais e temporais.

Durante esse trabalho, as estudantes perceberam que o lúdico estava presente em diversos momentos em que estiveram junto às crianças, nos passeios e nas conversas com os pequenos e observaram que o repertório de brincadeiras destes havia mudado significativamente após a mudança da cidade para o campo. Além disso, essas crianças apresentavam diferentes vivências, pois é interessante ressaltar que cada uma vinha com sua

família de um lugar diferente, algumas de cidades pequenas, outras grandes, da região sudeste a norte do país.

As experiências vividas pelas estudantes de Arquitetura durante a última disciplina foram intensas ao ponto de fazer vingar um desejo de continuidade do trabalho com as crianças e certos agenciamentos para tal. As curiosidades por elas vividas, as ideias que surgiram naquelas andanças pelos espaços, foram fundamentais para que buscassem outros estudantes, de áreas diferentes, e professores que bancassem juntos a formulação de um projeto interdisciplinar específico para pensar a Infância e o Espaço.

A equipe ficou composta por cinco estudantes de graduação em Arquitetura e Urbanismo, uma estudante de pós-graduação (mestrado) da mesma área, duas estudantes de Terapia Ocupacional e uma de Pedagogia. Professores da FAUUSP e do curso de Terapia Ocupacional entraram como orientadores e colaboradores do projeto. O grupo realizou reuniões periódicas para traçar o que seria o novo projeto, seus objetivos e métodos. Emergiram questões sobre o universo infantil (desenvolvimento, criatividade, cultura, possibilidades de relações sociais e a contemporaneidade), conceitos de participação, movimentos sociais e sua relação com a universidade e com o conhecimento que é produzido nesta. O projeto foi se formando com o intuito de discutir a infância naquele assentamento, recorte singular de nossa sociedade, mas que acreditava-se comportar valores e atitudes carregados do que é produzido de forma mais ampla em relação à população infantil.

A estratégia a ser utilizada para pautar a infância estava em parte definida, seria a

construção de estruturas arquitetônicas e brinquedos a serem elaborados, a partir da vivência com as crianças e por todos os envolvidos. Acreditava-se que esta seria a melhor forma de atingir o universo infantil, através de um viés do próprio lúdico. As estruturas/brinquedos foram nomeadas de “Brinquedo-Espaço” conforme aponta Juliana Bespalec et al:

Brinquedo-Espaço [...] não como um objeto, mas como uma estrutura espacial que abrigue diversas possibilidades de apropriação, e que tenha efeito potencial de intensificar relações sociais no espaço coletivo em geral, introduzindo o lúdico como aspecto do cotidiano (BESPALEC et al, 2007, p.30).

Foram realizadas reuniões iniciais, como um aquecimento, para que o grupo de estudantes pudesse se conhecer, para trocar experiências e ideias e afinar um modo de trabalho na possibilidade do momento. Como não eram todos os integrantes do grupo que conheciam as crianças envolvidas, então, operávamos uma construção que era em parte baseada em “imagens”. Imagens pré-existentes de um assentamento ligado ao MST, de como seriam crianças de um assentamento, do que elas necessitariam, ou do que crianças em geral necessitam, etc. Mesmo os que conheciam as crianças, ainda estavam num momento inicial do contato, não havia tanto conhecimento sobre o cotidiano das mesmas e sobre como elas ocupavam o assentamento no dia a dia. Portanto, ideias mais generalizadas eram guias para a construção do projeto, a partir deste contágio vivido pelas estudantes no processo anterior. Um outro tipo de contágio também acontecia: em suas trocas, as estudantes conheciam o que era a Arquitetura, o Urbanismo, a Pedagogia, a Terapia

Ocupacional através do que as presentes traziam em seus corpos, pensamento e fala.

Quando o projeto iniciou começaram a acontecer efetivamente os encontros com os corpos infantis e com o espaço do assentamento, produzindo derivas e desvios fundamentais para por em curso desconstruções e explorações importantes para liberar um ato cartográfico e um devir-criança e assim, reconduzir o projeto por outros caminhos. Diferentes momentos foram vividos pelo grupo formado entre estudantes, professores da universidade, jovens e adultos do setor de educação do assentamento e pelas crianças. O projeto, ao abrir estes momentos de desvio colocou em operação uma ação junto a crianças a partir das singularidades dos modos pelos quais habitavam e circulavam no assentamento e construíam seus territórios de vida.

Neste artigo pretende-se discutir o processo de construção do trabalho que envolveu deslocamentos das posições hegemônicas - adultos propositores e crianças receptoras -, a construção de uma presença cartográfica e inventiva e a colocação em fluxo de composições entre corpos infantis, de jovens adultos e do ambiente natural do assentamento, a partir de uma perspectiva ético-estética, e política, em Terapia Ocupacional. Para isto, seu exercício escritural faz coexistir narrativas, autores que compõem com a experiência e com as questões apresentadas e fragmentos do diário de campo, em destaque durante o corpo do texto. O leitor notará que há duas concepções de cartografia colocadas, a primeira como método de pesquisa que embasou a monografia, e a segunda que terá mais destaque no texto como forma de conhecer e agir. Abordaremos brevemente como a cartografia, enquanto modo de conhecer, serve

de base para a formulação do método de pesquisa.

2. Desenvolvimento

Aproximar-se de alguém nada tem de dado, de naturalizado. As formas pelas quais nos aproximamos dizem de posicionamentos éticos e políticos pelos quais somos guiados em nossas ações. É preciso atentar-se ao que nos acontece nos encontros, desencontros e esbarrões com os corpos que encontramos em nossas práticas. É preciso analisar o pensamento que formamos sobre quem encontramos, avaliar nossas ações para que não se tornem grandes intromissões, tentar perceber como nos colocamos frente ao outro, em especial como nos colocamos frente às crianças. No encontro de corpos gravitam, em torno do mesmo, muitas concepções pré-existentes, algumas mais conscientes outras menos. Concepções que interferem em nossas formas de comunicar, aproximar e comportar. Atentar às formas de aproximação é uma espécie de exercício ético que apresenta uma certa política das relações. O que estava agindo naquela combinação de corpos? Quais forças atuantes eram predominantes na relação? Estávamos majoritariamente operando para singularizar e afirmar ou para normatizar e classificar? O primeiro impasse encontrado no projeto tem relação com estas questões e é aqui denominado como tempo de olhar...

2.1 Tempo de olhar

Assim que descemos do carro, algumas crianças vieram correndo dizendo: tia tia!! Elas já conheciam as estudantes que estavam no carro que haviam feito a disciplina da FAU

*mas eu, por exemplo, não. Não as conhecia e mesmo assim me abraçam, chamavam de tia e davam beijos. Ficavam atentas a tudo, observavam cada uma de nós, nossas roupas, acessórios, umas mais próximas, outras olhando com mais distância... (Fragmentos do diário de campo, 2007)*¹.

Essa cena aconteceu na segunda vez em que o grupo foi ao assentamento, naquele ano. O projeto estava começando. Ao chegar o grupo se reuniu com crianças, jovens e adultos do setor de educação daquele assentamento. Momento de encontro com muitas crianças grandes e pequenas, umas mais agitadas outras observadoras. Nesse dia, foi feita a pergunta sobre o que elas gostariam de brincar: casinha, amarelinha e futebol, esta última brincadeira foi eleita pela maioria das pessoas. E assim aconteceu, o grupo se dividiu em pequenos e mutantes grupos (pois variavam) que foram brincar e se conhecer.

[...] corria... Era o que eu fazia. Até tentava roubar uma bola ou chutar reto para o gol ou para o colega..., mas era, para mim, uma dificuldade... Jogar bola! Éramos, as estudantes, a amarelinha, a listradinha... de acordo com as camisetas que usávamos. Éramos ora dribladas pelas crianças, ora posicionadas em um lugar impossível de não fazer um gol. Todos fizemos um gol pelo menos, os adolescentes eram os 'responsáveis' por observar quem já tinha feito um gol, quem ainda não... Quem ganhou o jogo? Não sei, todos fizeram gol e assim o jogo terminou, junto ao pôr do sol. (Fragmentos do diário de campo, 2007)

1 As narrativas que compõe fragmentos do Diário de campo foram mantidas em itálico, para marcar sua diferenciação ao longo do texto.

A partir desse dia, focou-se na ideia de explorar com as crianças como elas se relacionavam com cada espaço do assentamento em suas brincadeiras. Os encontros passaram a acontecer aos sábados, quinzenalmente. A dinâmica criada estabelecia que logo depois da chegada do grupo ao assentamento, as estudantes universitárias sentavam-se com as crianças e decidiam juntos para onde iriam no dia. Os dias de encontro eram aos sábados, quinzenalmente. Mesmo sem ter consciência, a aposta em deixar os encontros livres para acompanhar as crianças apontava uma direção cartográfica para o trabalho enquanto método de conhecer as crianças e suas relações com aquele espaço. De acordo com Gilles Deleuze:

[...] a criança não para de dizer que o faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente [...] O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com o objeto quando o próprio objeto é o movimento (DELEUZE, 1997, p. 73).

Essa dinâmica aconteceu durante os dois encontros seguintes. No primeiro deles, alguns lugares que as crianças sugeriram ir foram: a casa da fazenda, o pesqueiro, o "rio um", o "rio dois"... Os espaços foram listados e houve uma votação para escolher em qual iriam primeiro. O pesqueiro foi o vencedor e ficava próximo à casa da fazenda², bem na entrada do assentamento. Durante o caminho para o pesqueiro as brincadeiras surgiam a todo o momento. As crianças sempre chamavam as pessoas do grupo de estudantes para compartilhar suas brincadeiras e

2 A casa da fazenda é o local que tem mais estrutura, pois era a casa do antigo dono, é o local que o assentamento utiliza para fazer reuniões, festas etc.

ficavam bem próximas de todos. E assim o pesqueiro, que era um grande lago na frente da casa da fazenda, onde os jovens gostavam de pular e nadar, foi ocupado. Do pesqueiro o grupo seguiu para a casa da fazenda descobrindo as miudezas deste espaço. Ou seja, o que era possível acontecer no terraço da casa; o que era possível acontecer em baixo, ou em cima, dos pés de amora e limão? No olhar para o pequeno de cada lugar, as miudezas dos espaços e seus detalhes o grupo chegou até um pequeno “barranco”, um talude. Foi no talude e próximo a ele que todos permaneceram pelo resto do dia. Lá o grupo passou a experimentar modos de descer o barranco: o primeiro deles foi rolando, o jeito mais atraente que todos quiseram experimentar. A partir disso crianças, jovens e adultos rolavam daqui e de lá... Algumas crianças começaram a investigar outras possibilidades e objetos que pudessem ajudar-nos na descida. Apareceram panos compridos que serviram para que fileiras de crianças fossem formadas e descessem juntas puxadas por alguém. Havia um menino que tinha aproximadamente seis anos, aqui chamado de L. Ele sempre estava em movimento tendo ideias, de um modo mais individual ou dual com alguma estudante. Neste dia ele teve duas ideias muito interessantes, pegou alguns bambus e tentou formar uma superfície para descer em cima, mas não havia bambus em número suficiente. Depois ele e uma estudante pegaram uma caixa e começaram a trabalhar nela para descer o morrinho com ela. Eles batiam num lado e no outro da caixa e agregavam coisas em suas criações. Na hora de ir embora ele queria levar a caixa para casa, mas algumas pessoas insistiam para que ele a deixasse lá dizendo que seus pais iriam jogar fora. Ele insistiu dizendo que caso isso acontecesse ele não se importaria,

ele queria levar. Um grupo de estudantes foi com ele levando sua caixa para casa.

No segundo encontro havia mais estudantes. Era a primeira vez que o grupo todo ia junto e assim havia a presença de meninas que as crianças ainda não conheciam. A mesma proposta foi apresentada e o grupo seguiu dessa vez para o rio, que cortava a fazenda e que as crianças reconheciam como sendo rios diferentes, de acordo com os pontos que davam acesso a ele. Foi um encontro bem diferente do anterior. As crianças demandavam intensamente a atenção das estudantes, das “tias”, como elas eram chamadas. Algumas ficavam tão grudadas fisicamente nas estudantes que não permitiam que outros entrassem nas conversas e brigavam entre si com frequência.

Não foi possível permanecer em um mesmo local por muito tempo e nem mesmo fazer alguma exploração mais interessante, no sentido de todos ficarem um tempo juntos, como aconteceu no encontro anterior quando o dia terminou com todos no talude. Desta vez, formaram-se pequeninos grupos de pessoas que pouco se comunicavam com as outras e que tinham formas que variavam muito rápido e que não permitiam intensificação do contato entre seus componentes. Não havia um entendimento mínimo do grupo em relação àquela dinâmica que se dava no momento e a sensação de não saber como agir, como seguir, foi crescendo.

Nos caminhos, brincadeiras iam surgindo, mas não havia a possibilidade de explorar alguma em especial. As crianças subiam nas árvores, mas logo tinham que descer, pois uma parte do grupo já queria ir para outro lugar, ou já estava a caminho desse lugar. Era como se

fosse preciso permanecer unidos, mesmo com forças produzindo nos corpos vontades diferentes que resultavam num certo afastamento. Mas, o grupo de estudantes e de adultos do assentamento lutava e resistia a essa forma mais fragmentária. Parecia que naquele momento se fortalecia uma ideia de que o grupo deveria reunir as crianças num mesmo espaço para que elas pudessem brincar todas juntas.

Foi como se o encontro tivesse sido uma “visita guiada” pelas crianças, jovens e adultos do assentamento, na qual a brincadeira ocupava um espaço com importância menor. A constante exigência das crianças por atenção também foi um fator complicado. Era tia pra cá, tia pra lá, e o que se percebia prevalecer era a necessidade de ter a atenção das estudantes e fazer muitos pedidos de objetos como brincos, miçangas...

A avaliação do encontro foi um tanto pessimista, como se ele tivesse sido um desastre. Parecia que nada tinha acontecido e dominava uma frustração do encontro não ter sido como o anterior. O grupo de estudantes sentiu seus corpos invadidos por uma desordem que gerou tristeza e as levou a outros pensamentos. Afinal, é muito comum o entendimento de que, para realizar uma atividade com as crianças, elas precisam estar todas sempre juntas e relacionarem-se a uma mesma atividade (desenho, pintura, “brincadeiras livres”). Trata-se da intenção de disciplinarização do desejo infantil, para que aquelas crianças formassem um grupo de trabalho que faz tudo junto. E se possível, ordenadamente!

Lidava-se, assim, ainda com imagens pré-existentes. Como se o desconforto somente

permitisse ver o que já era conhecido, e ausente, e não olhar o que estava por germinar. Emprestando aqui a diferença feita por Elizabeth Lima (2004) entre ver e olhar, quando ela escreve:

[...] podemos continuar vendo, mas perdemos a capacidade de olhar atentamente para cada coisa e nos encantar com as pequenas percepções; aquelas que se dando nos limiares e nas fronteiras do campo de visibilidade, tem a capacidade de intuir o invisível de cada configuração [...] o olhar não se limita a ver o visível. Ele interroga, pesquisa, penetra e interfere nas coisas e em seus movimentos (LIMA, 2004, p.44).

Podemos pensar como as imagens daquilo que já conhecemos, que vemos como um modo de reconhecimento, ou que vislumbramos como nosso objetivo, nos limita às percepções dos movimentos inadvertidos e caóticos. Numa rapidez intrigante o grupo perdeu-se no caos gerado pela força de desmanchamento daquelas ideias normativas e balizadoras. Posteriormente soube-se que a ciranda - um espaço de brincadeiras organizado pelo próprio movimento - ainda não estava acontecendo naquele assentamento. Não havia ainda um momento destinado às crianças, assim como o grupo estava propondo. Para elas, a chegada das estudantes causava bastante excitação, afinal eram nove estudantes dispostas a ouvi-las e brincar durante uma tarde inteira.

Imediatamente após o encontro “desorganizado”, o grupo realizou uma reunião e entendeu, a partir de uma leitura daquele incômodo, que o processo estava solto demais. Como se não fosse suficiente seguir as crianças pelos espaços. Iniciou-se assim um planejamento de atividades para

realizar com elas nas próximas visitas. Nesse planejamento queria-se estabelecer uma sequência de atividades, mais lineares, que conduziria à criação e ao desenvolvimento do Brinquedo-Espaço.

Nessa programação o grupo iniciaria o trabalho com brincadeiras mais tradicionais (carrandás, duro ou mole, pião, corda). Depois faria um recolhimento de memórias de brincadeiras a partir de recordações dos pais tanto das crianças quanto dos estudantes, cada um conversaria com seus pais e contariam sobre as brincadeiras que eles mais gostavam para todos. Então, o grupo passaria a trabalhar com pequenas construções de brinquedos com sucata, para posteriormente pensar construções maiores. Na visita seguinte ao dia da reunião um baú foi levado contendo diversos objetos: corda, pião, seis marias, entre outros. Ele foi apresentado para as crianças e deixado lá no assentamento para todas cuidarem e utilizarem. Nos encontros seguintes seguiu-se a programação e as crianças perguntaram aos seus pais sobre as brincadeiras e as trouxeram.

A dinâmica havia mudado completamente. Pois agora estavam todos sempre reunidos em um local. A proposta era a mesma para todos. Era um pouco complicado conseguir conversar muito tempo com as crianças sem que elas dispersassem e também pensar em atividades que contemplassem os mais velhos e os mais novos, já que o leque de idades era bem amplo. Essa dificuldade ficou bem evidente e se tornou um ponto de discussão forte no grupo das estudantes que passou a se perguntar como trabalhar com os menores pois para eles ficar sentado conversando em roda era um pouco exigente demais.

A partir dessas novas dificuldades que foram surgindo o grupo foi reestruturando as atividades, organizando tempo para conversa inicial, pensando sobre o que seria feito com os pequenos (se alguém daria atenção especial para eles), como terminariam o encontro, etc. Havia sido restaurada a ordem. Os adultos em seus devidos lugares de propositores e guardiões do bom andamento do projeto e as crianças como receptoras da lógica construída pelo pensamento dos primeiros.

Toda a nova proposta poderia ser proveitosa, poderia possibilitar experiências interessantes às crianças, promover brincadeiras coletivas e criar objetos com os quais elas tivessem uma boa relação. Poderia, se ela não bloqueasse a intuição inicial do grupo de seguir e cartografar, de estar aberto para criar com as crianças; de poder olhar para a singularidade.

2.2. Tempo de cartografar

O grupo solicitou ajuda aos professores coordenadores do projeto da FAU e para uma docente do curso de Terapia Ocupacional e realizaram juntos uma conversa de avaliação do processo até aquele momento. Ela possibilitou a percepção dos diferentes movimentos feitos pelas estudantes, de seus efeitos e colaborou com a afirmação de um objetivo: o de acompanhar as ações das crianças de forma menos dirigida. Com o reposicionamento na relação com as crianças e com as propostas foi possível voltar a seguir e cartografar. Reconhecia-se cada criança por seu modo de brincar, seu ritmo e os grupos que se formavam entre elas. O grupo focou em brincar com tudo que o local fornecia. Nas aproximações entre crianças e adultos, que

aconteciam com desenhos variados, as ideias eram transformadas em brincadeiras reais e compartilhadas com outros que se interessassem por elas. O importante era a possibilidade de cada grupo experimentar aquilo que surgia em cada encontro. Nesse momento já havia uma conexão, principalmente entre as estudantes, que não passava pela necessidade de estar no mesmo local para compartilhar o vivido e que lhes permitia trocar os acontecimentos e invenções de cada local. Possivelmente as crianças em seus cotidianos faziam trocas similares.

Nesse período que durou alguns meses, muito foi feito, por exemplo:

Descobrimos na beira do rio e em alguns outros lugares do assentamento um material com o qual fizemos objetos, muros, plantas e guerra. Com argilas mascaravam-se. As máscaras tinham tons de barro sutilmente diferentes. Trapos de pano compunham o visual das meninas ilhadas no rio (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Certo dia, fomos visitar como estavam as obras que eram realizadas para construir a represa que seria utilizada pelos moradores. Ela ficava dentro do assentamento. Era preciso caminhar por um pequeno bosque para chegar ao local. Fomos todos animados e quando chegamos lá havia uma parede íngreme que parecia ter sido desmatada para a construção, logo aquilo que era um barranco havia virado um obstáculo no qual seu ponto mais alto era a meta. Os meninos corriam na terra e impulsionavam-se para compor movimentos circulares, rápidos e sincronizados para atingir a meta. Era uma roda de meninos correndo entre a terra e o

que outrora era simplesmente um barranco (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Boa parte do tempo passamos na casa da fazenda, pois ali podíamos explorar os diversos ambientes, o lago que havia perto e o pátio. Lá em seus gramados fizemos piqueniques, pulamos cordas entre outras brincadeiras: a casa era escura, tinha paredes descascadas, com um azul antigo, quem passava de longe só ouvia gritos, havia muitos fantasmas ali dentro. Sobreviventes saiam correndo da casa para fugir das temidas criaturas, mas logo voltam, ou para resgatar seus amigos ou pela simples emoção de desafiar um fantasma (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Sempre íamos à mina para beber água, era um bosque com árvores que quase chegavam ao céu, no alto delas pequenos meninos viravam macacos e faziam acrobacias, de cabeça para baixo, sem segurar com uma mão... Habilidosos macacos. Subiam e desciam nas árvores com a rapidez que só eles poderiam ter. (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Nesse momento do trabalho era verão e o grupo aproveitava toda oportunidade para se refrescar. O ponto preferido era o rio. Vira e mexe as crianças guiavam estudantes e adultos para alguma parte do rio. Muitos nadavam, outros ficavam nas margens brincando com a argila e a água. Crianças e jovens aproveitavam os cipós das árvores que margeavam o rio para balançar e mergulhar na água.

Próximo ao centro do assentamento estava sendo realizada a construção da casa de farinha. Alguns materiais estavam próximos ao local e serviram para que as

crianças os utilizassem para compor com suas brincadeiras:

Os túneis eram feitos da mesma matéria que os caminhos. Eram salinos, eram areia. Provenientes de uma ideia foram derretidos por outras ideias subsequentes, já eram assim um amortecedor para suavizar acrobacias que no ar se desenhavam. Eram corpos que pesavam muito pouco e eram recebidos no chão pela matéria que tinha seu valor na transformação (Fragmentos do diário de campo, 2007).

Inventavam, e inventavam em colaboração. Como pensa Maurizio Lazzarato (2006), a invenção é uma força constituinte humana e é sempre uma hibridação e uma colaboração entre multiplicidade de fluxos imitativos (ideias, hábitos, comportamentos, percepções, sensações). Ela sempre conecta os corpos, como em uma rede de saberes, se constituindo, portanto, num tipo de cooperação. A invenção

[...] implica um duplo processo de des-subjetivação que se abre para uma nova produção de subjetividade que concerne tanto à singularidade quanto ao coletivo que participa desta co-criação. Seus efeitos são infinitos pois sempre podem participar de outras combinações e ir a pontos distantes seguindo a distribuição das subjetividades quaisquer. Assim a invenção torna-se imediatamente pública (LAZZARATO, 2006, p. 47).

Nos tempos em que o Capitalismo vampiriza nossa sensibilidade e inteligência e nos bombardeia de imagens prontas, quão precioso é um processo que permite a conexão pelo que temos como bem: a capacidade inventiva da vida. Ela nos conecta ao presente, nos conecta às relações e desta forma nos

potencializa para outras situações. A invenção nos permite uma certa ocupação; ocuparmos a nossa própria ação através da transformação de si e de um coletivo. Ocuparmos a ação de modo a resistir às formas prontas, imagens, disciplinas. Ocuparmos a ação por nossa singularidade, em um processo que nos singulariza. Quando os corpos, sejam eles adultos ou infantis, se ocupam de sua potência, em conexão, coletivo ou rede, acontece uma abertura que pode contaminar os espaços com a germinação do novo. Seguir as crianças e repetidamente explorar os espaços, com suas materialidades foi um caminho que poderia ser compreendido como a metodologia do trabalho. O projeto ganhou consistência ao afirmar um modo de proceder cartográfico, forma encontrada no seu próprio curso. Na época as referências que as estudantes tinham de cartografia como método de pesquisa e de trabalho clínico, que concebe a pesquisa como intervenção, eram muito poucas, mas o modo de funcionamento do projeto mantinha uma certa sintonia forte com essa forma de trabalhar acompanhando processos e com uma experiência originária desta concepção.

Quando Gilles Deleuze (2006) discorre sobre a ideia de que as crianças não param de explorar os meios e traçar o trajeto correspondente, ele está apontando para um modo de conhecer e existir. Um meio para o autor é composto por muitas camadas,

[...] é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos: por exemplo, a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores, seus animais, como os cavalos atrelados, seus dramas[...] (DELEUZE, 2006, p.73).

O autor seleciona situações com as quais pensa um mapeamento extensivo e intensivo. A concepção cartográfica desses autores envolve o entendimento de que os mapas produzidos nos trajetos, desde que um corpo é bebê, se superpõem uns aos outros e na sua processualidade produzem remanejamentos e subjetivações. O conjunto desses mapas nos permitem avaliar os deslocamentos que os pensamentos, afetos e modos de existir fazem. Os espaços com as suas materialidades, pelos quais os corpos se deslocam produzindo trajetos constituem a parte extensiva do mapa; os afectos e sua variação, que provoca devires, produzem os mapas intensivos. “Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro” (DELEUZE, 2006, p.77).

Gilles Deleuze e Félix Guattari escrevem que traçar um mapa é desbloquear corpos sem órgãos, que podem ser traçados “numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-los como ação política ou como uma meditação” (DELEUZE E GUATTARI, 2009, p. 22). Uma das referências utilizadas pelos autores para pensar as cartografias foi Fernand Deligny, intercessor presente em alguns de seus textos, ao abordarem sua experiência com crianças autistas e uma série de mapas que eram registros dos deslocamentos das crianças acompanhadas.

Fernand Deligny foi um educador francês que construiu um percurso de cinquenta anos muito interessante com crianças e jovens em situações de inadaptabilidade social. Ele foi professor em sala “especial” de crianças consideradas incapazes, trabalhou como educador no hospital psiquiátrico em Armentières, foi diretor de um centro de observação e triagem em Lille para jovens em conflito com

a lei e acabou por criar um espaço, numa região de montanhas, para viver junto com seus colaboradores, crianças e jovens com autismo (MENDES, CASTRO, 2020).

Neste espaço, os colaboradores moravam em casas precariamente construídas que ficavam espalhadas pelo grande terreno que habitavam, cada qual com algumas crianças que passavam tempos variados ali: dias, semana ou meses. Os colaboradores eram chamados por Deligny de presenças próximas das crianças. Diante da angústia de Jacques Lin, um de seus colaboradores, ao ver crianças se machucarem e não saber o que fazer, Fernand Deligny (2013) o coloca em movimento quando diz para ele traçar, seguir os movimentos daquelas crianças no espaço, aventurar-se em descobri-las. Dessa forma surgem mapas e mais mapas traçados no exercício de construir um pensamento e não em encaixar o pensar no que já preexistia. Filmes foram feitos para serem compartilhados com as famílias das crianças para dar visibilidade aos movimentos que aconteciam nos locais, fossem eles repetitivos ou inaugurais na relação com os territórios.

Tais mapas, inspiração para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2009), são compostos por linhas que indicam diferentes movimentos: linhas costumeiras e linhas erráticas. As linhas costumeiras eram as que correspondiam aos movimentos habituais das crianças pelos espaços que circulavam e as erráticas apresentavam novas paradas, novos gestos ou descobertas das mesmas pelos espaços. Os mapas eram sobrepostos e com isto era possível perceber os deslocamentos no tempo de uma determinada criança ou de um determinado espaço. Estas linhas servem aos autores para dar a ver um movimento não só das

crianças, mas das pessoas. Os autores vão, a partir destas nomeações, trabalhar suas próprias e pensar segmentos de linhas molares e linhas moleculares que compõem um mapa. Peter Pelbart escreveu que “Deleuze e Guattari diriam linhas duras para o trajeto costumeiro, linha flexível para o trajeto errático, e linha de fuga para os desvios, as escapadas” (PELBART, 2013, p. 268).

Na experiência do assentamento alguns dispositivos foram utilizados para produzir a cartografia e ajudar as estudantes a perceber continuidades para a ação: escrita de diários de campo, desenhos e fotografias. Os registros escritos, as imagens feitas por algumas estudantes durante o processo e os desenhos compartilhados constantemente com o grupo por e-mail e em reuniões presenciais foram ativando um olhar sensível às singulares ocupações dos espaços, suas potencialidades inventivas e o uso das materialidades locais. Um cineasta juntou-se a equipe, de modo menos integrado e mais como um olhar estrangeiro, e frequentou os encontros durante um tempo. De sua presença e do investimento financeiro da equipe produziu-se o documentário “Cirandeiro” que é composto por cenas de brincadeiras.

2.3 Tempo de intensificar

Através desse processo, o grupo entendeu que poderia levar objetos para compor com o movimento de invenção dos encontros. Os primeiros foram pneus e cordas. Levaram tudo para o assentamento e no primeiro dia houve muitas ideias. O grupo foi para o rio e lá estavam alguns adultos e adolescentes banhando-se, lavando roupas... Chegaram com as cordas e os pneus rodando. Todos os

presentes opinaram no que fazer: crianças, jovens e adultos. Foi feita uma travessia que ligava as duas margens do rio com cordas esticadas e suspensas. Uma em cima e outra embaixo, a pessoa deveria atravessar o rio apoiando os pés na de baixo e segurando-se na de cima. Algumas pessoas atravessavam todo o percurso entre as margens e outras iam até a metade e pulavam no rio. Uma corda foi pendurada para servir também como um cipó para pularem no rio.

Um menino que não podia banhar-se (por uma proibição familiar) pegou a corda e começou a procurar um lugar onde poderia amarrá-la para se balançar sem cair na água. Andou em vários locais próximo ao rio e desanimou. De repente viu que daria para fazer na árvore perto de onde todos estavam concentrados, só que a árvore era muito alta. Pediu ajuda para um jovem que amarrou a corda na árvore e um pneu na corda. O balanço foi um sucesso, inclusive para os adultos. Em outro dia, também com as cordas, um balanço surgiu próximo à casa da fazenda. Uma rede de cordas foi feita por algumas pessoas e pendurada na árvore, para isto uma estudante levou um guia de nós náuticos, e as crianças usaram a rede para se pendurar.

Os objetos ganhavam múltiplos usos. Os balanços eram usados de maneiras variadas. Caixotes de madeira, destes encontrados em feiras livres, foram usados para construir casas mutantes e eram transportados em um caminhãozinho de plástico... Os objetos não podiam permanecer nos locais do assentamento pois havia o perigo de outras pessoas que passavam por lá - já que ele era atravessado por uma via pública -, pegarem os pneus e as cordas. Então, com exceção de um balanço e a rede que ficavam próximos

da casa principal, o que era utilizado no dia tinha que ser retirado e guardado.

As estudantes foram até a região do Brás, no centro de São Paulo, e pediram aos comerciantes retalhos e restos de tecidos que seriam descartados e passaram a levar o material para o assentamento. A primeira brincadeira foi ir para o bosque (uma região do assentamento com maior densidade de árvores) e montar cabanas. Cada criança ou grupo de crianças procurou um lugar que queria e com a ajuda dos mais velhos ou mesmo sozinhas criaram cabanas, dentro das quais galhos de árvores serviam para enfeitar e ser suporte de outros enfeites para a casa... Com tecidos menores foram feitos pequenos objetos decorativos.

Paralelamente, enquanto alguns construíam cabanas surgiram os “homens da floresta”, que eram meninos que usavam capas e máscaras feitas com outros tecidos, e que estavam lá para ajudar e proteger os mais pobres, conforme anunciado por eles. Em meio a uma intensa atividade criativa, com todos ligados ao que acontecia, veio a chuva. Por um instante todos permaneceram dentro das cabanas para se proteger - até parecia que elas realmente poderiam fazê-lo - mas a chuva estava muito forte e passou a formar granizo. Os primeiros a perceber que era preciso sair de lá foram as pessoas com equipamentos de fotografia e filmagem. No fim, todos saíram correndo.

As cabanas voltaram a se repetir em outros dias normalmente acompanhadas de outra brincadeira paralela. Em uma das vezes, um menino, aquele que insistiu em levar as caixas para a casa da família no dia do talude, quis criar uma rede suspensa. Ele pegou

alguns tecidos que eram mais elásticos e no seu andar mais solitário foi procurando locais e formas para a construção. Algumas crianças descreditavam que sua ideia poderia dar certo e tentavam fazer com que ele desistisse e entregasse os tecidos. Ele insistia na companhia de algumas estudantes até que, após um tempo considerável, conseguiram amarrar o tecido de forma segura a sustentar os corpos infantis. Foi assim que as crianças se conectaram rapidamente àquilo que ele tinha conseguido realizar e formaram filas para deitar na rede. Ele mesmo, diante da fila, foi ficando cada vez mais distante de sua própria invenção. Ficou bravo, brigou, saiu, voltou....

Os tecidos também foram utilizados para criar fantasias, quando uma jovem que era do setor educativo do assentamento revelou-se excelente estilista e junto com as crianças montou roupas que foram apresentadas em um desfile no fim do dia. Os tecidos eram rasgados e amarrados conforme a brincadeira pedia, eram moldáveis por todos e com eles surgiram: noivas, índios e super-heróis mascarados.

Conforme as ideias iam se desenvolvendo as estudantes permaneciam atentas às sugestões das crianças para poder pensar nos objetos a serem levados e em como colaborar para a efetivação das sugestões. O estado de invenção parece pulsar e contagiar os corpos de tal forma que os adultos buscavam conhecimentos e elementos que pudessem por em prática algumas coisas que iam surgindo. Uma das estudantes realizou diferentes croquis das sugestões das crianças, e outros movimentos de criação eram vivenciados. Num determinado dia foram levados objetos para tentar realizar a ideia de uma

criança em fazer uma tirolesa, um adulto do setor de educação se dedicou a encontrar as árvores mais apropriadas para receber o desafio. Foram feitos nós fortes na corda e uma cadeira de pneu improvisada. As crianças sentavam no pneu na parte mais baixa da tirolesa e os adultos puxavam-nas para a parte mais alta e depois soltavam. No encontro seguinte, o adulto do setor havia feito de uma escada de madeira num outro local para realizar novamente a tirolesa e as crianças puderam subir já na parte mais alta.

O grupo de estudantes organizou com as crianças uma saída do assentamento para o SESC Itaquera, com o objeto de explorar a parte dos brinquedos daquele espaço que é muito interessante. Os brinquedos musicais e os de madeira na parte com mais vegetação foram muito aproveitados no passeio e puderam alimentar novas invenções. Por mais que o grupo formado sentisse alegria e prazer no trabalho realizado, o projeto precisava ter um final. As estudantes avaliaram como isto poderia acontecer e três ações foram organizadas. A primeira foi uma festa junina, construída junto com o setor de educação do assentamento e com as crianças. Na festa houve uma exposição de fotos do projeto para todos do assentamento. A segunda foi uma oficina de construção de bambu, que tinha por objetivo colaborar com a instrumentalização dos interessados do assentamento em explorar o bambu, já que era um recurso local, para construções que pudessem ser aproveitadas para eles. O grupo convidou um arquiteto especialista em bio-arquitetura para coordenar a oficina. E por fim, o grupo organizou uma exibição do documentário em São Paulo para as crianças e adultos do assentamento.

As brincadeiras e os conflitos que surgiram foram muitos e não foram todos descritos neste relato, mas uma pontuação é importante de ser feita. Com exceção dos jovens e adultos do setor educativo, e poucos outros, o grupo não conseguiu envolver de forma mais próximas outros adultos do assentamento. Por mais que muitas vezes as estudantes fossem até as casas das crianças buscá-las ou deixá-las após os encontros, alguns familiares não respondiam a uma aproximação e o grupo, naquele momento, não conseguiu fazer muito mais. Como um possível efeito disto foi notado que algumas cordas deixadas pelo grupo no assentamento para as atividades lúdicas desapareceram, e na oficina de bambu poucos adultos participaram. Provavelmente são muitos os fatores para que isto tenha acontecido mas resta a questão sobre a percepção dos adultos em relação a um projeto que pretende brincar com as crianças. Qual o entendimento teria se formado para os familiares que não se aproximaram? Era notável que algumas crianças só saiam para brincar com as outras devido ao encontro do projeto, que tinha as estudantes chamadas de “meninas da FAU” e adultos do movimento, mas relatavam não brincar durante a semana. Um ponto importante para as estudantes foi acompanhar a estruturação do setor educativo e perceber o quanto eles, no final do projeto, já estavam organizados e propondo ações com as crianças do local.

O final foi muito diferente do que o planejado no início, pois não foi construído um parque ou um espaço específico para as crianças. Mas, para todos os envolvidos foi um tempo fértil de possibilidades imaginativas e ativas, de exploração do território, afirmação das ações das crianças, de deslocamentos

importantes para os adultos. Podemos pensar neste como um período de germinação e de libertação de fluxos inventivos.

3. DESLOCAMENTOS

Este projeto se realizou com borramentos entre cada um dos participantes e de seus saberes: misturaram-se a sabedoria de experiências não acadêmicas, os conhecimentos do ambiente acadêmico e a força inventividade das crianças e suas relações com a natureza. Esses borramentos fazem oposição a modos de funcionar que habitualmente nos separa determinando para cada saber um lugar, a fim de construir identidades e defender territórios profissionais. Ele operou em outro sentido, no fomento de trocas, de construção de saberes em comum, de abertura para pensar e aprender com o outro. Essa abertura não é tranquila, ela implica em desconfortos, necessita comportar certa aspereza que vem do contato com a alteridade e trabalhar com ela. Essa mistura, um tanto antropofágica, necessitou que as estudantes tivessem em mente os seus percursos de formação profissional, não para defendê-los em prol de uma identidade rígida mas para acrescentar as ferramentas em curso de aprendizagem ao conjunto do grupo.

Nesse sentido, a Terapia Ocupacional pôde contribuir com este projeto ao compartilhar uma forma de olhar os corpos e percebê-los em sua potência de vida no fazer, em ação. O cuidado com as atividades humanas e com o cotidiano constitui a base desta profissão. A reflexão sobre as atividades humanas e sua importância para os processos de subjetivação e de saúde, ao tratar-se de crianças, inclina-se para pensar o lúdico. Entende-se

que a criança, ao brincar livremente, engendra processos de invenção, de exercícios de si no mundo e pode perceber-se como construtora deste. A composição com as outras profissões acrescentou o olhar sobre o brincar, os territórios de vida e trouxe elementos para ampliar possíveis intervenções em outros projetos.

Um deslocamento igualmente importante foi a saída do lugar dos adultos de propositores de todo o processo e a instauração de um ritmo que pudesse seguir as percepções e ideias das crianças, fazendo desta forma uma torção nas relações adultocêntricas que o corpo social tece com as crianças. Félix Guattari (1985) apresentava uma preocupação com a domesticação das crianças, ao pensar os processos de iniciação cada vez mais precoces a que elas são submetidas. Ele questionou:

Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão? Sua modelagem pelo mundo adulto parece efetuar-se, de fato, em fases cada vez mais precoces de seu desenvolvimento (GUATTARI, 1985, p.50).

Há todo um repertório pronto e apresentado às crianças desde o seu nascimento, que cumpre uma função de inserção nas formas já codificadas pelo corpo social. Poderíamos pensar na inserção das crianças dentro de um sistema binário de gênero que determina as cores que um bebê pode usar (rosa ou azul, junto com as que são consideradas neutras), os objetos que uma criança pode se relacionar (bonecas, carrinhos ou objetos de lutas), os elementos que podem estar presentes nos seus ambientes, como as decorações de

quarto temáticas. A indústria de brinquedos, dentro dessa lógica dos parâmetros normativos e adultocêntricos opera com objetos cujas funções e formas são pré-determinadas. Os brinquedos que fazem referência a funções domésticas dentro da paleta de cores relacionada ao feminino, com imagens em suas caixas que remetem às meninas ou aqueles que apresentam personagens sociais de controle e de poder (heróis, policiais, agentes do exército, modelos); ou então aqueles que já delimitam a brincadeira a uma profissão.

O sistema de escolarização ao qual as crianças são submetidas vive um tensionamento entre propostas que cada vez mais antecipam a aprendizagem da escrita e leitura na língua materna e a introdução da língua hegemônica mundial (inglês) e diminuem o tempo do livre brincar, das experimentações plásticas e corporais, da exploração da convivência livre. Isto faz com que fiquemos com estas imagens de que é preciso sempre ensinar às crianças o conhecimento que temos enquanto adultos, e assim fixar lugares de quem compartilha e quem recebe tal conhecimento. Os espaços e materiais naturais (terra, árvores, plantas) são substituídos pelo plástico e por produtos massificados e de baixo valor de fabricação para as indústrias. E aquelas experiências que colocam em primeiro plano ouvir e olhar as crianças, seguir seu movimento, parecem ficar num aspecto mais “alternativo” ao fugir da pressa social em instrumentalizar as crianças com ferramentas do mundo adulto, confrontando uma disciplinarização que olha para os corpos miúdos como adultos em potenciais, em não como corpos potentes no tempo presente.

Movimentos que vem de encontro com a preocupação de Guattari ao apontar o que o corpo social exige das crianças

[...] formar-se o mais cedo possível em uma certa *tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos* introduzidos pelas sociedades industriais. A criança não aprende somente a falar uma língua materna, aprende também os códigos da circulação na rua, um certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade, etc... E estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder. Esta homogeneização das competências semióticas é essencial ao sistema da economia capitalista: ‘a escrita’ do capital implica, com efeito, que o desejo do indivíduo, em seus diferentes desempenhos semióticos, seja capaz de se adaptar, de se ‘tradutibilizar’ agenciando-se a partir de qualquer ponto do sistema socioeconômico (GUATTARI, 1985, p.52).

Muitas vezes é preciso ajuda para que os corpos adultos percebam seus processos de domesticação e como se encontram já adaptados a certas formas de comportamento, pensamento, linguagem. Maurizio Lazzarato (2014), ao analisar a produção teórica de Guattari relativa ao processo de subjetivação, às semióticas e à linguagem aponta contribuições importantes. Ele aborda o funcionamento da linguagem no Capitalismo, entre outros vetores de produção de subjetividades. O autor afirma que uma linguagem se torna dominante através de uma operação política. Diante da desterritorialização provocada pelo Capitalismo é preciso que uma linguagem prevaleça como forma de estabilizar o campo social. Nesse movimento, formas e instituições tradicionais são descartadas. Ele escreve que:

A estabilização implica a implantação de uma língua nacional, que veicule suas leis e seus modos de funcionamento de capitalismo incipiente, sobrepondo-se aos dialetos, às línguas excepcionais, aos modos de expressão infantis, “patológicos” e artísticos (LAZZARATO, 2014, p.63).

Essa linguagem dominante acaba por produzir uma hierarquia que subordina semióticas simbólicas (gestuais, rituais, corpóreas, musicais...). A hierarquia serve ao capitalismo de forma que a produção da monolinguagem faça uma sobrecodificação das demais semióticas e assim facilite sua gestão e seu controle sobre a produção econômica e subjetiva, pois a linguagem é mais individualizável ao contrário das semióticas simbólicas que são mais animistas e transindividuais, menos atribuíveis a sujeitos individuados (pertencentes a um sexo, profissão e nacionalidade). Para Lazzarato (2014), em nossa sociedade ainda há modos de funcionamento transindividuais que escapam a esse domínio como a loucura, a infância e a criação artística que, segundo o autor, são vistos como modos marginais de expressão.

Com isto podemos pensar a diferença que fez ao projeto quando o grupo ao se sentir perdido e sem direção, no caos dos primeiros encontros, pôde trabalhar suas sensações e ir organizando propostas que não abafassem a voz e os movimentos das crianças. Um tanto da sensação de confusão pode ter vindo da saída de uma forma de agir encaixada nos modos hegemônicos. A bagunça, as falas cortadas, a agitação, a falta de uma narrativa linear dos acontecimentos... E isto nos leva a pensar em como acompanhar crianças, em seus próprios ritmos e trajetos, pode produzir outros mapeamentos para os corpos adultos, ao vivenciarem este embaralhamento

que os retira das formas habituais. Deixar passar fluxos de outras ordens, menos assujeitados ao controle social. Não se trata de um adulto tornar-se novamente criança, mas sim viver estados inaugurais do pensamento, da invenção.

É interessante aliar-se a pensadores que abordam a questão da dominação da infância e que a colocam num lugar potente. Eles colaboram para tirar da ideia de infantis ruídos, como as comparações de cunho pejorativo utilizadas habitualmente, quando infantil torna-se sinônimo de imaturidade inconveniente ou indesejada, de comportamentos desagradáveis. Poder afirmar a criança como corpos potentes de criação, disparadores de linhas as mais errantes e aberrantes possíveis, é um caminho para pensar sua ligação com uma prática social interessada em produzir escapes às formas hegemônicas de subjetivação. Em alguns trabalhos de filósofos ligados às filosofias da diferença, as crianças aparecem como corpos privilegiados pois experimentam a imanência e a pura potência, por quase não terem individualidade, e sim singularidades. Seria o caso de escritos de Deleuze e Guattari, em sua colaboração e em seus trabalhos individuais, e de Nietzsche (2011), ao usar a metáfora da criança para a força criadora, como personagem com coragem e liberdade para inventar seus valores, arriscar, fabular, viver o vivo em si.

Sintonizar-se com a capacidade de perguntar das crianças foi um procedimento para explorar os locais do assentamento e indagar sobre as possibilidades de construir brincadeiras e mergulhar nelas, de tal forma que permitiu até acreditar por alguns minutos que casas de tecido poderiam proteger o grupo de uma chuva de granizo. Luiz Orlandi (2017),

ao abordar a obra de Nietzsche, Espinoza e Deleuze e Guattari, pinça algumas pontuações feitas sobre ou a partir das crianças. Ele diz que a criança aparece como um critério do pensamento filosófico:

Espinoza, o mais sistemático dos filósofos, inspira a ideia deleuziana de que a linguagem capaz de expressar um 'plano de imanência e de univocidade', plano espinosano por excelência, é a linguagem na qual funciona o que está implícito nas 'questões das crianças', por exemplo, 'como uma pessoa é feita?' e nos artigos indefinidos, razão pela qual o espinosismo é acolhido como 'o devir-criança do filósofo' (ORLANDI, 2017).

De acordo com Orlandi (2017), para Gilles Deleuze, devir-criança é ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Mas nunca a infância pessoalizada, de um eu, mas a do artigo indefinido. Um rio, um bosque, uma casa da fazenda, um pesqueiro, algumas crianças, algumas estudantes, alguns adultos...

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as estudantes o projeto foi uma prática micropolítica, cuja força pôde contaminar outros espaços pelos quais circularam. A resistência necessária para agir na vida e transformar a realidade se faz na construção de pequenas ecologias como esta, na qual pode-se experimentar outros modos de relação, com simpatia e sutileza, destituindo o adulto do lugar hegemônico do saber, do organizador das atividades, para estabelecer relações de parceria e outros fluxos desejantes. Brincou-se com as crianças de modo a compor com seus gestos e proposições, através das diferenças etárias e de referenciais

de vida. Essas diferenças não pretendiam ser esmagadas, mas aproveitadas.

Reconhecer e possibilitar que a criança seja criadora de seu espaço de vida, que se sinta construtora de territórios e que tenha sua ação afirmada pelas demais pessoas ao seu redor, exigiu uma construção de um estado de invenção coletivo. Um dos principais efeitos do projeto no assentamento foi fomentar, junto com as crianças, modos pelos quais as brincadeiras e intervenções dessem visibilidade à importância da inventividade de si, de coletivos e do espaço. Corpos, água, argila, cordas, tecidos, areia, madeira, borracha, bambus, tintas, fotografias, bolas, filme, desenho, sons, sapatos, vestidos, carros, cidade... Matérias em composição.

Referências

- BESPALEC, J. et al. Espaço do brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço. Projeto de Extensão universitária. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2007.
- DELEUZE, G. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. Crítica e Clínica. São Paulo: Editora 34, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. Lisboa: Relógio D'água, 2004.
- DELIGNY, F. Cartes et Lignes D'Erre/ Maps and Wander Lines. Paris: L'Arachnéen, 2013
- GUATTARI, F. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: N-1, 2014.

LIMA, E.F.A. A análise de atividade e a construção do olhar do terapeuta ocupacional. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.15, n.2, p.42-8, maio/ago., 2004.

MENDES, M. L.; CASTRO, E.D. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência. In: **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 28 (1), 343-355, 2020.

NASCIMENTO, A. Z. **A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2014.

ORLANDI, L. O pensamento e seu devir criança. Presente no site **Laboratório de Sensibilidades**. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2017/06/23/o-pensamento-e-seu-devir-crianca/>>. Acesso em: 23 set. 2018.

NIETZSCHE, F.W. **Assim falou Zarastustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PELBART, P. **O avesso do Niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

SILVA, J. A. **Diário de Campo do Projeto Espaço de brincar**, 2007.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020